Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170204
Centre d'intérêt: 74

Genesee, Fred.

Les programmes d'immersion en français du Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal / par Fred Genesee. -- [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1979.
34 f. : graph. ; 28 cm. -- (Études et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Commissions scolaires)

Code: 16-0122; 16-0297. Bibliographie: f. 24, 31-34.

Cote Dewey: 440.7'0714'281/G327p Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Langue seconde *Evaluation de programmes *Didactique du français *Classe d'immersion *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Ce document fait le point sur les programmes expérimentaux d'immersion en français langue seconde dans les écoles du B.E.P.G.M. On y décrit les divers programmes mis sur pied aux niveaux primaire, première secondaire et première-deuxième secondaire. Puis, on présente les résultats des recherches d'évaluation entreprises depuis le début de ces programmes. Finalement, on indique les grandes lignes de l'orientation que l'on entend donner à la recherche future.

Afin de déterminer les différents effets des programmes d'immersion, une série d'évaluations longitudinales fondées sur la méthode des comparaisons a été entreprise au cours des années 1970. Deux groupes-témoins ont été constitués, l'un d'anglophones, l'autre de francophones inscrits à la CECM ou au BEPGM. Chaque groupe était composé de 60 élèves dont le tiers présentait des aptitudes scolaires au-dessus de la moyenne, un autre tiers présentait un niveau moyen, le dernier tiers étant situé au-dessous de la moyenne. L'évaluation a été faite à partir de tests sur la langue première, sur le rendement scolaire et sur les attitudes des élèves. La performance de ces groupes a été comparée à celle des classes d'immersion. Les quatre types de tests ont été administrés aux élèves des classes d'immersion et à ceux du groupe-témoin anglais alors que seuls les tests de français ont été administrés aux élèves du groupe-témoin français. Chacun des rapports contient la liste et la description du matériel utilisé.

Au primaire, la recherche ne fournit aucune indication permettant de déceler chez les élèves des classes d'immersion des déficiences dans l'acquisition de la langue anglaise. Les notes aux tests de mathématiques montrent que les élèves des classes d'immersion assimilaient les matières au programme aussi bien que les élèves du groupe-témoin et, en français, la performance des premiers s'est avérée nettement supérieure à celle du groupe-témoin anglais et très bonne comparée à celle du groupe-témoin français. Au secondaire, rien n'indique que le programme d'immersion ait présenté un obstacle à l'apprentissage de l'anglais ou des mathématiques. La grille des résultats des tests de langue française est analogue à celle établie

pour les élèves du programme d'immersion au primaire.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - PARC, PDEL
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170204

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale du
développement pédagogique

Service de recherche et
expérimentation pédagogique

ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: COMMISSIONS SCOLAIRES

LES PROGRAMMES D'IMMERSION EN FRANCAIS DU BUREAU DES ECOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTREAL

FRED GENESEE

16-0122

E D U Q 8170204

PRODUCTION

Service de recherche et expérimentation pédagogique
Clément Thibert, directeur

COMITE DE REDACTION

Charles Bergeron
Guy Dumas
Jean Hénaire
Clément Thibert
Geneviève Deronzier, secrétaire de rédaction

Dépôt légal – 1er trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec

ETUDES ET DOCUMENTS

Etudes et Documents est une série de publications du Service de Recherche et d'Expérimentation (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est la diffusion d'informations sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Etudes et Documents":

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série".

Collection "Commissions scolaires"

Cette collection diffu[illegible]ésultats des recherches subventionnées par le programme d'aide à la recher[illegible]les commissions scolaires.

Le Service de Recherch[illegible]'Expérimentation soumettra au comité de rédaction les rapports de recherche de chacun des projets. Les textes retenus pour fins de publication seront accompagnés d'une présentation et dans certains cas, d'une analyse critique effectuée par le Service de Recherche.

En outre, des documents d'information relatifs au programme d'aide à la recherche et aux travaux qui en découlent pourront être présentés dans cette collection: synthèses de rapports de recherche, bibliographies, inventaires descriptifs des projets retenus . . .

Collection "S.R.E.P."

Cette collection se propose de familiariser le lecteur aux recherches menées ou coordonnées par les membres du Service de Recherche et d'Expérimentation Pédagogique.

Ainsi les travaux en cours, tels que l'enseignement des langues maternelles et secondes (amérindiennes, française et anglaise) sont susceptibles de paraître cette année.

Tous les dossiers qui s'inscrivent dans le mandat du Service de Recherche et d'Expérimentation peuvent faire l'objet de publications.

Collection "Hors-Série"

Troisième volet de la série Etudes et Documents, la collection HORS-SERIE consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogiques contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
d'Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, de la Chevrotière, 10e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5

Distribution : Ministère de l'Education
Direction générale des Réseaux
a/s de Mlle Evelyne Otis
1035, de la Chevrotière, 6e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-1440

LES PROGRAMMES D'IMMERSION EN FRANCAIS

DU BUREAU DES ECOLES PROTESTANTES

DU GRAND MONTREAL

par

FRED GENESEE

Avril 1978

LES PROGRAMMES D'IMMERSION EN FRANCAIS

DU BUREAU DES ECOLES PROTESTANTES

DU GRAND MONTREAL

Synthèse:

Ce document fait le point sur les programmes expérimentaux d'immersion en français langue seconde dans les écoles du B.E.P.G.M. On y décrit les divers programmes mis sur pied aux niveaux primaire, première secondaire et première – deuxième secondaire. Puis, on présente les résultats des recherches d'évaluation entreprises depuis le début de ces programmes. Finalement, on indique dans les grandes lignes, l'orientation que l'on entend donner à la recherche future.

TABLE DES MATIERES

	Page
PRESENTATION	1
A) LES PROGRAMMES D'IMMERSION EN FRANCAIS	5
1) L'immersion au niveau primaire	5
2) L'immersion au niveau secondaire 1	7
3) L'immersion au niveau secondaire 1 et 2	9
B) LES RECHERCHES	9
C) ORIENTATION FUTURE DE LA RECHERCHE	20
REFERENCES COMPLEMENTAIRES	24
ANNEXE A – BIBLIOGRAPHIE	31

PRESENTATION

Une politique éducationnelle en matière de langues secondes doit être cohérente avec l'orientation politique générale d'un gouvernement. Au Québec, depuis la promulgation de la loi 101, l'ambiguïté qui régnait concernant le statut du français comme langue officielle et langue du travail a été levée. Le Québec est un territoire de langue française, et dans l'esprit de cette loi, toute autre langue ne saurait désormais jouir d'un statut équivalent aux fins de promotion économique et sociale.

Dans ce contexte, les objectifs d'apprentissage du français langue seconde et de l'anglais langue seconde dans le système scolaire public ne pourront pas répondre aux mêmes exigences. A la clientèle scolaire qui reçoit l'enseignement du français langue seconde il revient au ministère de l'Education de lui assurer la possibilité de s'intégrer au marché du travail à la fin du niveau secondaire; cette clientèle doit donc avoir une maîtrise suffisante du français pour pouvoir travailler dans cette langue, si elle le désire. On comprendra en outre, que les objectifs d'apprentissage du français langue seconde iront au-delà de la seule connaissance linguistique si l'on veut permettre aux élèves de ce secteur un plein accès à la vie sociale et culturelle dans la langue de la majorité. Pour la clientèle scolaire qui reçoit l'enseignement de l'anglais langue seconde, les objectifs d'apprentissage, bien que de même nature, seront plus circonscrits.

Une telle distinction entre les objectifs n'élude toutefois pas le problème de la pédagogie de la langue seconde et des efforts à entreprendre pour en améliorer l'efficacité dans la mesure où elle constitue encore aujourd'hui un vaste terrain d'exploration. Dans l'état actuel de l'enseignement des langues secondes au Québec, il est tout à fait souhaitable que le ministère de l'Education continue d'encourager dans les commissions scolaires les diverses expériences qui visent à améliorer l'apprentissage de l'une et l'autre des deux langues secondes. Devant le peu de succès qu'a connu jusqu'à présent l'enseignement des langues secondes dans le régime pédagogique traditionnel, c'est-à-dire un enseignement dispensé à raison de brèves périodes de 20 à 50 minutes par jour, et échelonné sur un nombre fort imposant d'années (de 7 à 11 années), les expériences de réaménagement du régime pédagogique visant à assurer un meilleur succès dans l'apprentissage de la langue seconde font partie des solutions qui retiennent l'attention des intéressés. Dans cette optique, on peut regrouper les principales expériences de réorganisation de l'enseignement de la langue seconde en cours au Québec sous deux catégories générales:

1) les programmes d'enseignement intensif.

2) les programmes d'immersion.

Les programmes d'enseignement intensif sont ceux dont le régime pédagogique est modifié afin de permettre qu'un certain nombre de mois consécutifs soient consacrés uniquement à l'enseignement de la langue seconde.

Les expériences contrôlées d'enseignement intensif de la langue seconde sont relativement récentes dans le milieu scolaire québécois. Depuis quelques années cependant,des programmes expérimentaux d'enseignement intensif du français et de l'anglais langues secondes sont en cours au niveau primaire dans quelques commissions scolaires. Les résultats obtenus à ce jour semblent encourageants; ils sont néanmoins fragmentaires et ne portent que sur des échantillons restreints d'élèves de niveau primaire. Chez les adultes, toutefois, où des programmes semblables existent à l'intention des employés de la fonction publique du Canada, il semble que dans l'ensemble les résultats obtenus jusqu'à maintenant sont fort décevants. Cette voie s'avérera-t-elle plus fructueuse chez les élèves du primaire et du secondaire dans les conditions d'apprentissage que l'on retrouve dans les divers milieux scolaires du Québec? Cela demeure à explorer soigneusement.

Des programmes expérimentaux d'immersion en français langue seconde existent au Québec depuis plus de dix ans. Bien que l'étiquette "programme d'immersion" ou "classe d'immersion" soit familière à plusieurs, elle n'en demeure pas moins équivoque. D'une part, le terme "immersion", dans le contexte qui nous intéresse, signifie l'enseignement de matières ou la conduite d'activités scolaires en utilisant la langue seconde comme médium d'enseignement; c'est là où réside l'aspect innovateur de cette démarche appliquée à l'enseignement des langues secondes. D'autre part, le mot "immersion" est appliqué indifféremment à des situations pédagogiques tout à fait diverses.

Selon les cas, il peut s'agir d'immersion à 100%, à 60% ou à 20% du temps d'enseignement. Seule la description de chacun des programmes permet de préciser l'étendue du concept d'immersion.

Depuis que des programmes expérimentaux d'immersion en français existent au Québec et dans plusieurs provinces, ceux-ci ont fait l'objet de nombreuses recherches qui, ont fourni une quantité imposante de publications (rarement disponibles en français) et ont donné lieu à maints colloques. Ces différentes recherches, dont celles effectuées au B.E.P.G.M. depuis dix ans et qui font l'objet de la présente publication, ont pour la plupart les points suivants en commun:

1) ces évaluations sont de même type et elles visent globalement à répondre aux questions suivantes:

   a) les programmes d'immersion constituent-ils un handicap à l'acquisition des connaissances scolaires?

b) le développement de la langue maternelle va-t-il progresser de façon normale?

c) les élèves apprendront-ils plus de français que dans le régime traditionnel?

2) ces évaluations ont été faites presqu'exclusivement dans des milieux favorisés;

3) elles ont donné dans l'ensemble des résultats très positifs.

Même si les résultats obtenus jusqu'ici semblent assez satisfaisants pour dissiper les craintes des parents qui inscrivent leurs enfants dans des classes d'immersion, ces recherches demeurent toutefois incomplètes, comme le fera pertinemment ressortir l'auteur du document qui suit.

Avant que l'on puisse s'engager davantage dans la voie de l'immersion, jugée jusqu'ici prometteuse, il conviendrait de lever un certain nombre d'interrogations. Notamment:

1) Les connaissances linguistiques en langue seconde telles que mesurées dans la recherche du B.E.P.G.M. permettent-elles aux élèves de communiquer spontanément avec des francophones dans des situations de la vie courante? Or, la recherche ne semble pas garantir que la compétence linguistique acquise dans les programmes d'immersion assure également la compétence de communication. La recherche est toujours incomplète de ce point de vue.

2) Les connaissances acquises dans le contexte scolaire conduisent-elles à une meilleure compréhension et acceptation de l'autre groupe linguistique?

3) A long terme, les élèves qui, à toute fin pratique, ont reçu une éducation bilingue, entendue dans le sens où ils ont fait une part importante de leur scolarité dans la langue seconde, risquent-ils de subir une perte de leur identité linguistique et culturelle?

4) S'avérerait-il plus avantageux de limiter l'immersion à l'un des cycles (encore à déterminer) du primaire ou du secondaire?

5) Un dernier exemple de question à laquelle la recherche en immersion n'a pas encore accordé toute l'importance qu'elle mérite pourrait se formuler comme suit: les programmes d'immersion produiraient-ils des résultats semblables s'ils s'adressaient à une population étudiante provenant de milieux défavorisés?

Les quelques questions que nous venons de poser et pour lesquelles la recherche n'a pas encore offert de réponses satisfaisantes invitent à la prudence dans l'implantation de programmes d'immersion en langue seconde dans le milieu scolaire québécois.

En particulier, à ce stade d'avancement des travaux de recherche en immersion (travaux qui ont porté sur l'immersion en français langue seconde), il serait prématuré d'appliquer le modèle de l'immersion à la population qui reçoit l'enseignement de l'anglais langue seconde.

Le comité de rédaction.

A) LES PROGRAMMES D'IMMERSION EN FRANCAIS

1) L'immersion au niveau primaire

Septembre 1968 marque le point de départ du programme d'immersion au niveau primaire. Dans un des établissements du Bureau des Ecoles Protestantes du Grand Montréal (B.E.P.G.M.), 106 élèves groupés dans des classes pilotes entreprenaient leurs études en français. A l'époque, les candidats aux classes d'immersion étaient sélectionnés en fonction de leurs aptitudes scolaires ainsi que de leurs prédispositions à suivre en français les matières au programme. Depuis, les effectifs ont régulièrement augmenté et l'admission au programme a été étendue aux élèves de maternelle dans 15 écoles. On trouvera au tableau 1 un état récapitulatif, par niveau scolaire, des effectifs inscrits depuis le début du programme.

Les critères d'admission ont également changé – en principe, le programme d'immersion en français est ouvert, à titre optionnel, à tous les élèves et, pour ceux qui ne disposent pas d'une "école d'immersion" dans leur quartier, un service de transport scolaire gratuit est mis à leur disposition sous réserve des règlements du ministère des transports du Québec.

Les parents désireux d'inscrire leurs enfants à un programme d'immersion en français peuvent, si les classes existantes sont déjà complètes, demander l'ouverture de nouvelles classes sous réserve de la disposition suivante prévue par la Commission (décembre 1975) : l'ouverture de nouvelles classes au niveau de la maternelle est subordonnée à un effectif initial de vingt-cinq (25) élèves.

Objectifs du programme, structure et méthodes

L'objectif minimal de tous les programmes de français du BEPGM est d'assurer à tous les élèves une connaissance de base de la langue française. Toutefois, pour acquérir une maîtrise fonctionnelle de la langue, l'utilisation du français en dehors du milieu scolaire est indispensable à l'élève qui suit un des programmes traditionnels de français langue seconde. Tous les élèves, particulièrement dans certains quartiers, n'ont pas l'occasion de parler le français hors du milieu scolaire. Les programmes d'immersion en français sont par conséquent, conçus pour augmenter le degré d'exposition à la langue de façon prolongée au cours de la scolarité. Les objectifs du programme sont les suivants:

a) développer le niveau de compétence en français,

b) sensibiliser l'élève à la culture canadienne française et en développer la compréhension,

c) développer des attitudes positives envers la langue et la culture canadiennes françaises en intensifiant les échanges avec la communauté francophone.

Le programme d'immersion a, d'autre part, les mêmes objectifs que ceux des programmes traditionnels en anglais en ce qui a trait aux matières scolaires, à la langue maternelle et au développement cognitif.

Au cours des trois premières années, soit de la maternelle au primaire 2, l'enseignement est donné exclusivement en français soit par des professeurs de langue maternelle française soit par des professeurs ayant une connaissance équivalente. Ainsi, l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et des mathématiques est dispensé en français préalablement à l'enseignement de ces mêmes matières en anglais. Les professeurs sont tenus, sauf en cas d'urgence, d'utiliser continuellement le français en classe en dépit du fait qu'au début la communication, entre les enfants ou avec le professeur, se fait en anglais. En maternelle et au cours des premiers mois du primaire 1, l'accent est mis sur le développement de la compréhension auditive. Dès le mois de décembre, les élèves du primaire 1 sont encouragés à s'exprimer en français en classe; ceci dépend naturellement du professeur. Afin d'encourager l'usage du français, les professeurs doivent s'abstenir de corriger les erreurs linguistiques au détriment de la communication. Cette méthode permet d'éliminer les risques de frustrations ou d'inhibition développés par l'élève qui se voit constamment corrigé. Durant les cours de mathématiques ou de sciences par exemple, les corrections sont faites de façon fortuite et ne revêtent aucun caractère punitif. Les points de grammaire et de vocabulaire qui présentent certaines difficultés sont traités en classe de français.

Dans le cadre du programme d'immersion, l'enseignement en anglais n'est habituellement introduit qu'au primaire 3, niveau auquel commence l'enseignement de l'anglais langue maternelle. Par la suite, l'enseignement en anglais augmente à chaque niveau de sorte qu'à la fin du cycle primaire 60% des matières au programme sont enseignées en anglais (le matin) et 40% en français (l'après-midi). L'enseignement de l'anglais et du français est, dans la mesure la plus large possible, dispensé par des professeurs différents. On pense que l'élève sera moins enclin à parler le français avec un professeur susceptible de s'exprimer en anglais. Ce procédé de même que celui consistant à corriger l'élève en français ont pour but de l'encourager à communiquer en français. Au niveau secondaire, les élèves qui ont suivi un programme d'immersion au primaire peuvent s'inscrire à un "programme de consolidation". Ce programme offre aux élèves du secondaire certaines options de cours destinés à consolider et à développer leur connaissance de la langue seconde. De façon plus précise, les élèves ont la possibilité de choisir jusqu'à 40% de leurs cours en français. Ces cours sont généralement des cours de géographie, d'histoire ou de mathématiques et ne sont pas nécessairement des cours de langue.

Nous récapitulerons en précisant que le programme d'immersion comprend trois phases:

– la phase d'immersion complète, de la maternelle au primaire 2 où le français constitue le seul medium d'enseignement;

- la phase bilingue, du primaire 3 à la fin du cycle où le français et l'anglais sont utilisés dans des proportions variables; chacune des langues est utilisée pour l'enseignement de différentes matières;

- la phase de consolidation pendant laquelle l'élève peut choisir de suivre un certain nombre de cours en français. On trouvera à la figure 1 un exemple du programme d'immersion en français au niveau primaire.

Ce programme ne repose sur aucune méthode d'enseignement particulière. Fondamentalement, il s'agit plutôt d'associer à une bonne pédagogie de la langue maternelle des techniques d'enseignement de la langue seconde. Cet aspect sera traité plus longuement dans la dernière section.

2) L'immersion au niveau secondaire 1

C'est en septembre 1969 que le programme d'immersion d'un an au secondaire 1 a été lancé. Réservé à une seule école, il touchait 268 élèves répartis en neuf classes pilotes. Les élèves ont été sélectionnés en fonction de leur rendement scolaire, du niveau de développement de l'anglais et de leur compétence en français. Le programme a, depuis, été élargi à tous les élèves du niveau primaire ayant suivi le programme traditionnel de français langue seconde (FLS); ceux qui ont suivi le programme d'immersion au primaire n'ont pas accès à ce programme. Un service de transport gratuit est offert aux élèves du secondaire 1 sous réserve des règlements du ministère des transports; les élèves du secondaire 2 à 5 ne bénéficient pas de ce même service. Depuis 1969, le programme s'est largement répandu puisqu'en septembre 1977 on comptait au secondaire 1, 1 613 élèves répartis dans 10 écoles du BEPGM. On trouvera au tableau 2, un état récapitulatif des effectifs du programme d'immersion au secondaire 1 et du programme de consolidation décrits ci-dessous.

Objectifs du programme, structure et méthodes

Le programme d'immersion au secondaire 1 ainsi que le programme de consolidation ont été conçus à l'intention des élèves du secondaire qui, en dehors du milieu scolaire, ont peu de chances d'améliorer leur compétence en français. Il vise à augmenter leur degré d'apprentissage du français et à développer des aptitudes qui leur permettront d'atteindre, autant que possible, un niveau de bilinguisme fonctionnel, à la fin du secondaire. Le programme se veut également un instrument de sensibilisation à la culture canadienne française et de compréhension à l'égard des Canadiens français. Ces élèves suivent des cours analogues à ceux du programme officiel en anglais et doivent atteindre le niveau de compétence requis par ce programme.

Dans le cadre du programme d'immersion au secondaire 1, 85% des matières sont enseignées en français par des professeurs de langue française ou en ayant une connaissance équivalente, alors que 15% du temps sont consacrés à l'ensei-

gnement de l'anglais langue maternelle, enseignement donné par des professeurs de langue anglaise. Les cours du secondaire 1 sont, pour l'essentiel, analogues à ceux du programme officiel en anglais, la seule distinction se situant au niveau de la langue d'enseignement qui est le français.

Ultérieurement, du secondaire 2 au secondaire 5, les élèves peuvent choisir de suivre chaque année jusqu'à 40% (deux cours) de leurs cours en français. Ces cours couvrent généralement des matières comme l'histoire ou la géographie. En fait, certains cours sont ceux prescrits par le ministère de l'Education à l'intention des élèves francophones du Québec. Les élèves sont libres de choisir le nombre de cours qu'ils désirent. Il est évident, qu'au Québec, les élèves anglophones du secondaire sont tenus de suivre au moins un cours de français par an tout au long du cycle d'enseignement secondaire. On trouvera à la figure 2, un modèle du programme d'immersion au secondaire 1 et du programme de consolidation.

Les élèves du programme d'immersion au secondaire 1 suivent leurs cours dans des classes séparées soit à l'intérieur d'une même école, dans une aile de de l'école, soit dans des centres réservés exclusivement à ce type de programme. Il existe actuellement trois centres d'immersion en français et 11 ailes réservées aux classes d'immersion en français. Les centres offrent aux élèves une meilleure exposition à la langue française car toutes les communications à l'intérieur de l'école, entre étudiants, parmi les professeurs, la direction, le personnel, de même qu'entre l'école et le foyer de l'élève, se font en français. Dans le cas des écoles comprenant des ailes réservées aux classes d'immersion, l'anglais reste la langue de communication à l'extérieur de la salle de classe puisque c'est la langue commune à tous les programmes offerts par l'école.

Dans le cadre des "programmes de consolidation", du secondaire 2 au secondaire 5, les élèves ne sont séparés que pour les matières optionnelles enseignées en français. Ces cours optionnels sont actuellement offerts par le BEPGM dans 15 de ses écoles. Les élèves ayant suivi le programme d'immersion au primaire et ceux issus du programme d'immersion au secondaire 1 ne peuvent être intégrés dans les mêmes classes de français, même lorsqu'ils atteignent le secondaire 4, les premiers étant d'un niveau bien supérieur en français.

Le programme d'immersion au secondaire 1 est, comme celui du primaire, orienté vers le français, langue de communication. Les élèves doivent s'exprimer en français en classe et tous leurs devoirs écrits ou oraux leur sont donnés en français. Les professeurs doivent, plutôt que de corriger de façon excessive les fautes d'expression, s'attacher au message de l'élève. On pense que des corrections répétées en public ne peuvent que diminuer la motivation et la participation de l'élève. L'enseignement plus formel du français s'effectue pendant les classes de français proprement dites. C'est à ce niveau que les faiblesses et les difficultés des élèves peuvent être le mieux redressées.

Ce programme ne repose sur aucune méthode particulière, à l'exception de celle qui consiste à faire usage du français dans les situations soulignées plus haut. Compte tenu du manque de documentation spécialisée quant aux méthodes utilisées, l'approche retenue repose sur des principes pédagogiques fondamentaux et des techniques d'enseignement de la langue seconde.

3) L'immersion au niveau secondaire 1 et 2

Le programme d'immersion de deux ans au secondaire 1 et 2 a débuté en septembre 1976 dans deux écoles secondaires du BEPGM. Il n'en est donc qu'à ses prémisses. Le programme est ouvert aux élèves ayant suivi le programme traditionnel de français langue seconde au niveau primaire et exclut les sortants du programme d'immersion au primaire. Ce programme qui, en septembre 1977, touchait 177 élèves du secondaire répartis dans trois écoles du BEPGM, sera intensifié au cours des prochaines années.

Objectifs du programme, structure et méthodes

Ce programme répond fondamentalement aux mêmes objectifs que ceux du programme d'immersion au secondaire 1. En intensifiant l'usage du français au secondaire 2, il offre aux élèves une expérience enrichie de l'apprentissage du français.

L'enseignement est exclusivement dispensé en français à l'exception du cours d'anglais langue maternelle. Les élèves qui auront suivi le programme d'immersion de deux ans pourront, du secondaire 3 au secondaire 5, suivre des cours intensifs de français à raison d'un cours par an. A la fin du cycle d'enseignement secondaire, le nombre total de périodes enseignées en français, que ce soit au cours du programme d'un an ou de 2 ans, sera le même selon le nombre d'options choisies. L'avantage du programme de deux ans est de permettre aux élèves qui ne terminent pas le cycle d'enseignement secondaire de bénéficier d'un apprentissage enrichi de la langue. On trouvera à la figure 3 un modèle du programme au secondaire 1 et 2. Les méthodes utilisées dans le cadre de ce programme sont identiques à celles qui s'appliquent au programme du secondaire 1.

B) LES RECHERCHES

Historique

Les programmes d'immersion en français ont, peu après leur entrée en application, fait l'objet d'une étude d'évaluation qui, dans un premier temps, a été entreprise par le BEPGM (1969–1973) puis avec l'aide du ministère de l'éducation du Québec (1973–1978). On trouvera en annexe A, la liste complète des rapports issus de la recherche.

Objets de la recherche

Au départ, quatre objets de préoccupation ont été avancés par les éducateurs et les parents, objets sur lesquels se sont concentrées toutes les recherches menées ultérieurement. Il s'agissait de déterminer:

1) Les effets d'un programme d'immersion sur la compétence de l'élève dans sa langue maternelle;

2) les effets d'un programme d'immersion sur les résultats scolaires de l'élève et sur son développement cognitif en général;

3) l'efficacité du programme à développer une maîtrise fonctionnelle du français; et

4) l'influence du programme sur les attitudes de l'élève à l'égard de l'utilisation du français dans la vie quotidienne, de la culture canadienne française et des canadiens de langue française.

Schéma de la recherche

Pour répondre à ces questions, une série d'évaluations longitudinales fondées sur la méthode des "comparaisons" a été entreprise. Il s'agissait de comparer, à partir d'une varieté d'instruments de mesure, la performance des élèves des classes d'immersion à celle de groupes-témoins soigneusement choisis à des niveaux scolaires correspondants. Deux groupes-témoins ont été constitués:

1) un groupe anglais composé d'élèves anglophones inscrits au programme traditionnel du BEPGM,

2) un groupe français composé d'élèves francophones inscrits dans les écoles françaises du BEPGM ou de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (CECM).

Dans chacun des groupes, les élèves ont été distribués selon les mêmes critères: quotient intellectuel et indices socio-économiques. En règle générale, chaque groupe était composé de 60 élèves dont un tiers présentait des aptitudes scolaires au-dessus de la moyenne, mesurées selon des tests d'intelligence administrés en groupe; un tiers présentait un niveau moyen; le dernier tiers était situé au-dessous de la moyenne. Chaque échantillon comportait un nombre égal de filles et de garçons. On trouvera à la figure 4 un exemple du schéma de recherche.

Instruments d'évaluation

L'évaluation a été faite a partir des tests suivants:

1) tests d'anglais, langue première,

2) tests de français, langue première,

3) tests de rendement scolaire, mathématiques en particulier,

4) questionnaires d'attitudes.

Les tests d'anglais, langue première

Plusieurs des tests d'anglais utilisés étaient des tests standardisés offerts couramment sur le marché tels que le "Metropolitan" ou le "California Achievement Test". Certains autres portant sur l'expression orale, la compréhension auditive et l'expression écrite ont été mis au point par le BEPGM. Comme la recherche portait sur des groupes d'élèves comparables, il n'a pas été nécessaire d'établir un système de notes ou de résultats normalisés.

Les tests de français, langue première

Tous les tests de français ont été élaborés à l'intention des élèves francophones; ils étaient, de plus, culturellement appropriés aux élèves du Québec. Certains tests déjà existants ont été utilisés, d'autres ont été mis au point par le BEPGM. Comme dans le cas des tests d'anglais, l'analyse des données a été faite à partir de résultats bruts.

Les tests d'anglais et de français ont porté sur les points suivants: expression, compréhension auditive et écrite, vocabulaire, orthographe, grammaire et écriture.

Les tests portant sur le rendement scolaire

Deux types de tests ont été utilisés: 1) des tests standardisés offerts sur le marché, surtout en ce qui concerne les mathématiques et 2) des examens de fin de secondaire du ministère de l'Education.

Les questionnaires d'attitudes

Tous les questionnaires ont été mis au point par le groupe de recherche du BEPGM et portaient sur un certain nombre de points tels que: l'attitude des élèves envers les programmes d'immersion, la motivation des élèves envers l'apprentissage du français, la perception d'eux-mêmes et des autres quant à la compétence en langue seconde et les attitudes correspondantes, la perception d'eux-mêmes et des autres à l'intérieur d'une communauté ethno-linguistique hétérogène et enfin le rôle des attitudes et du passé linguistique en matière d'apprentissage d'une langue seconde.

Méthodologie

Les quatre types de tests ont été administrés aux élèves des classes d'immersion et à ceux du groupe-témoin anglais alors que seuls les tests de français ont été administrés aux élèves du groupe-témoin français. Chacun des rapports de recherche contient la liste et la description du matériel utilisé. La plupart des tests ont été administrés en groupe à la fin de l'année scolaire selon les méthodes courantes.

Résultats

Les résultats de la recherche feront l'objet de développements distincts pour les programmes d'immersion au primaire et pour ceux du secondaire 1. Quant au programme d'immersion de deux ans du secondaire 1 et 2, les résultats seront traités en fonction des quatre objets indiqués plus haut, soit: acquisition de la langue anglaise, rendement scolaire, acquisition de la langue française, attitudes. Suivra une comparaison entre les programmes d'immersion du primaire et ceux du secondaire en insistant sur les données disponibles. Il est évidemment impossible de résumer une étude de cette envergure sans omettre quelques aspects qui pourraient sembler importants; pour une analyse détaillée, le lecteur est prié de se reporter aux documents originaux.

L'immersion au primaire

L'acquisition de la langue anglaise

Les résultats des tests d'anglais en maternelle et au primaire 1 et 2, ont indiqué que les élèves des classes d'immersion obtenaient des résultats inférieurs à ceux des élèves du groupe-témoin anglais en ce qui concerne la compétence "alphabétique" (lecture et écriture), la discrimination de mots et le vocabulaire. Par contre, très peu de différences significatives ont été notées entre les élèves du groupe-témoin et ceux des classes d'immersion en compréhension auditive, en décodage auditif, en expression orale et en vocabulaire oral.

Les déficiences révélées quant aux compétences "alphabétiques" ne sont pas surprenantes si l'on tient compte de l'absence d'enseignement formel de l'anglais aux élèves des classes d'immersion. Par contre, le niveau de compétence générale de ces mêmes élèves en langue anglaise, en dépit de tout enseignement formel de l'anglais, est plus surprenant. Les notes assez élevées obtenues par ces élèves en lecture anglaise, sans même avoir reçu un enseignement de l'anglais langue première, démontrent que les aptitudes linguistiques acquises en français peuvent être et sont effectivement transférables à l'anglais. En fait, plusieurs professeurs déclarent que certains enfants apprennent à lire l'anglais par eux-mêmes, probablement à cause de leur aptitude à lire le français.

Les tests au primaire 3, soit à la fin de la première année d'apprentissage de l'anglais langue première, révèlent que les élèves des classes d'immersion et ceux du groupe-témoin anglais obtiennent des résultats équivalents à tous les tests d'anglais à l'exception des tests d'orthographe où les élèves des classes d'immersion marquent un retard. Les tests administrés ultérieurement au primaire 4, 5 et 6 ont révélé que les élèves des classes d'immersion maintenaient leur égalité avec ceux du groupe-témoin dans tous les domaines d'évaluation y compris l'expression écrite, l'orthographe exceptée. Ce retard dans l'acquisition de l'orthographe anglaise par les élèves des classes d'immersion persiste jusqu'au primaire 4, mais les résultats des deux groupes se rejoignent à la fin du primaire 5.

La comparaison des sous-groupes selon les trois niveaux de classement définis en fonction du Q.I. (élèves au-dessus de la moyenne, élèves au niveau de la moyenne, élèves au-dessous de la moyenne) montre que les élèves du programme d'immersion ont obtenu des résultats du même ordre que ceux de même niveau dans le groupe-témoin. En d'autres termes, les élèves classés au-dessous de la moyenne n'ont pas été handicapés par le programme d'immersion. Cependant, comme l'on s'y attendait, les élèves classés au-dessous de la moyenne dans les deux groupes ont obtenus des résultats inférieurs à ceux d'élèves situés à un niveau moyen dont les résultats ont été naturellement inférieurs à ceux des élèves situés au-dessus de la moyenne.

Ainsi, dans le long terme, la recherche ne fournit aucune indication permettant de déceler chez les élèves des classes d'immersion des déficiences dans l'acquisition de la langue anglaise. Les résultats concordent avec ceux révélés par d'autres études menées au Québec et en Ontario (Lambert & Tucker, 1972; Stern, Swain & McLean, 1976).

Le rendement scolaire

Les résultats des tests de mathématiques administrés du primaire 1 au primaire 6 ont révélé que, même au niveau primaire, les élèves des classes d'immersion assimilaient des matières, telles que les mathématiques, aussi bien que ceux du groupe-témoin anglais bien que cet enseignement leur soit donné dans une langue seconde.

Les résultats des tests administrés au primaire 4 et 6, selon la méthode des "Stanford Achievement Tests" qui font partie des programmes de tests standardisés du BEPGM, n'ont révélé aucun effet négatif sur le rendement scolaire.

Comme dans le cas des tests en anglais, les notes aux tests de mathématiques obtenues par les élèves classés au-dessous de la moyenne étaient comparables dans les deux groupes mais inférieures à celles des élèves classés au niveau moyen et au-dessus de la moyenne.

Par conséquent, les résultats montrent que les élèves des classes d'immersion assimilaient les matières au programme aussi bien que les élèves du groupe-témoin dès le primaire 1. Ces résultats seront développés plus en détail dans la section consacrée au programme d'immersion au secondaire 1.

L'acquisition de la langue française

La performance des élèves des classes d'immersion s'est avérée nettement supérieure à celle du groupe-témoin anglais, d'après les résultats des tests de français portant sur la lecture, le rendement en français, la compréhension auditive et l'expression orale. Comparée à celle des élèves du même âge du groupe-témoin français, la grille des résultats a été, dans une certaine mesure, plus complexe. La performance des élèves des classes d'immersion était comparable à celle du groupe-témoin français selon les résultats des tests destinés à évaluer les types d'intégration de savoirs linguistiques tels que la compréhension auditive et la compréhension écrite. Par exemple, lors des différents tests de lecture, les élèves des classes d'immersion ont obtenu des résultats analogues à ceux des élèves francophones. De la même façon, la compréhension auditive des élèves des classes d'immersion s'est souvent révélée du même niveau que celle des élèves-témoins français.

La performance des élèves des classes d'immersion, d'après les résultats des tests d'évaluation portant sur des compétences telles que la grammaire, s'est révélée inférieure à celle des élèves de langue française, mais demeure très bonne. Par exemple, l'expression orale des élèves des classes d'immersion, notée par des correcteurs francophones, s'est généralement située au-dessous de celles des élèves de langue maternelle française, mais à l'intérieur d'une fourchette de 3 à 4 d'une échelle de 5 points, plafond indiquant une compétence excellente ou égale à celle des élèves francophones. Ces résultats démontrent que les élèves des classes d'immersion maîtrisent mieux les compétences linguistiques caractérisées par des redondances nombreuses qui les aident à pallier leur ignorance de règles linguistiques particulières. Lorsque la redondance est plus faible, comme en grammaire formelle ou à l'occasion de l'expression orale, les élèves des classes d'immersion ont éprouvé plus de difficulté. En d'autres termes, les élèves des classes d'immersion sont plus aptes à décoder le langage qu'à le générer.

Les résultats des tests en français analysés en fonction du Q.I. ont démontré que les aptitudes des élèves en lecture et en écriture étaient associées au Q.I. de l'élève; en effet, les élèves classés au-dessus de la moyenne ont obtenu de meilleurs résultats aux tests de lecture que ceux considérés comme moyens ou au-dessous de la moyenne. Cette relation est typique de la compétence "alphabétique" (lecture et écriture). Par contre, la communication interpersonnelle en français, c'est-à-dire, la compréhension auditive et l'expression orale, semblent indépendantes du quotient intellectuel. Ainsi, les élèves situés au-dessous de la moyenne ont obtenu d'aussi bons résultats que ceux classés au-dessus de la moyenne aux tests de compréhension et d'expression orale. Il semblerait, à la lumière de ces résultats, que des élèves qui présentent des aptitudes scolaires très diverses sont également aptes à acquérir une compétence de communication en langue seconde. Ces résultats concordent avec ceux d'autres chercheurs qui ont démontré que le Q.I. n'est pas nécessairement le seul facteur ou le facteur le plus déterminant dans l'acquisition d'une langue seconde (Dockrell & Brosseau, 1967; Gardner & Lambert, 1972).

En résumé, les résultats révélés par les tests de français indiquent 1) que les élèves des classes d'immersion ont acquis une compétence équivalente ou quasi-équivalente à celle d'un francophone lorsqu'il s'agit de décoder la langue; 2) qu'ils ont acquis une excellente compétence de la communication orale bien qu'inférieure à celle d'un francophone; 3) que l'acquisition de l'écriture et de la lecture en français est associée au quotient intellectuel de l'élève alors que la communication interpersonnelle ne l'est pas. Il faut aussi ajouter, en relation avec le point 2) que les élèves des classes d'immersion ont révélé une créativité dénuée de toute inhibition dans leur usage du français ce qui est extrêmement rare chez les élèves des classes traditionnelles de français langue seconde.

Attitudes

Les élèves des classes d'immersion se sont généralement dits très heureux d'avoir suivi le programme d'immersion. La majorité des répondants en fait, s'est déclarée prête à le recommander à leurs jeunes frères et soeurs bien qu'un assez grand nombre, le tiers environ, a également déclaré que le programme d'immersion exigeait plus de travail.

Comparativement au programme traditionnel de français langue seconde et selon les propres déclarations des élèves, l'immersion en français leur a permis d'acquérir une plus grande confiance en eux et plus d'aisance en langue française ainsi qu'une volonté plus grande de parler le français lorsque l'occasion s en présente. Cependant, ce programme ne semble pas avoir

complètement éliminé leurs inhibitions lorsqu'il s'agit de provoquer une conversation en français ou de rechercher un contexte propice à l'emploi du français. En effet, l'examen des réponses des élèves sur la fréquence d'usage du français dans un certain nombre de situations n'indique pas que ces élèves parlent plus souvent le français hors du milieu scolaire que leurs camarades du programme traditionnel.

On peut expliquer en partie ce type d'inhibition par le sentiment qu'ont les élèves de ce que leur capacité d'expression orale est la plus faible parmi celles acquises en langue seconde, ce qui peut par conséquent se traduire par une réticence à parler le français de crainte de faire des fautes. Ce manque de spontanéité à parler le français peut aussi s'expliquer par le type de motivation qui caractérise l'apprentissage du français. Les élèves ont déclaré que les raisons premières qui les motivaient à apprendre le français étaient purement de type instrumental (c.a.d. pour trouver du travail et parce que le français est devenu une nécessité au Québec). Les motifs intégratifs (par exemple lire des livres et aller voir des films en français) ont été jugés moins importants. Tant que ces élèves, que ce soit ceux des classes d'immersion ou des programmes traditionnels, n'auront comme motivations d'ordre matériel, on ne pourra s'attendre à ce qu'ils utilisent le français hors du milieu scolaire, dans un contexte social ou culturel, ou à ce qu'ils recherchent des occasions de le parler et de le pratiquer. En d'autres termes, les élèves ne perçoivent les avantages d'apprendre le français que pour l'avenir, lorsqu'ils se présenteront sur le marché du travail. Ils jugent moins importants les avantages immédiats soit des échanges culturels sous formes de liens amicaux personnels ou d'activités culturelles. De plus, il semblerait que, plutôt que de provoquer ces échanges socio-culturels, ils adoptent une attitude d'expectative. Ce type de réaction est probablement très particulier aux enfants et n'est pas exclusif au français.

Une étude portant sur les attitudes et les perceptions des élèves quant à l'aptitude à parler une langue seconde (Genesee & Holobow, 1977), a révélé que les élèves des classes d'immersion et ceux du groupe-témoin anglais présentaient des attitudes très positives envers la connaissance pour eux-mêmes d'une langue seconde ainsi qu'envers les personnes maîtrisant une langue seconde, que ce soit l'anglais ou le français. On peut interpréter ces résultats comme une attitude positive des élèves envers le bilinguisme. Leurs attitudes quant à la connaissance d'une langue seconde étaient si marquées que d'autres facteurs pertinents tels que le programme de langue, leurs attitudes envers les canadiens français ou leur perception de leur propre compétence en français ont relativement peu compté dans l'opinion qu'ils se font des personnes parlant une seconde langue. Cette étude a aussi révélé que le choix de la langue dans un environnement bilingue pouvait fortement influencer les réactions à autrui de l'élève et ses perceptions sociales. Contrairement à certaines études antérieures où le locuteur canadien

français était perçu moins favorablement que le locuteur canadien anglais, les canadiens français dans l'étude du BEPGM ont été perçus aussi favorablement et dans certains cas, plus favorablement que les locuteurs anglophones. Le fait que, pour l'étude du BEPGM, les locuteurs canadiens français s'exprimaient en anglais, a probablement été perçu de façon favorable et interprété comme un geste de bonne volonté par les sujets canadiens anglais, ce qui explique les attitudes positives. Il serait intéressant de déterminer si l'utilisation, par les locuteurs canadiens français, du français au lieu de l'anglais, comme dans l'étude en cours, aurait été perçu comme un geste malveillant et par conséquent de manière moins positive.

Une étude portant sur la perception que les élèves des classes d'immersion ont d'eux-mêmes et des autres comme membres d'une communauté ethno-linguistique hétérogène (Genesee, 1977), a démontré que les élèves des classes d'immersion s'identifient fondamentalement au groupe ethno-linguistique anglais tout en percevant les deux groupes linguistiques majoritaires dans leur communauté, le "français" et "l'anglais", de façon plus égalitaire que ne les perçoivent les élèves du groupe-témoin anglais. Ces deux groupes majoritaires ont été perçus et associés par les concepts suivants: "bilingue", "québécois", "canadien".

On peut conclure sommairement que les élèves des classes d'immersion ont été favorables tant au programme d'immersion qu'au concept lui-même. Ils ont déclaré être plus à l'aise et plus confiants en français que ne le sont les élèves-témoins anglais et qu'ils seraient plus enclins à parler le français dans des situations appropriées que ne le seraient des élèves du groupe-témoin anglais. Leur apprentissage du français semble reposer sur des motifs d'ordre pragmatique ou matériel et ceci explique probablement le peu d'usage qu'ils font du français hors du contexte scolaire. Les élèves des classes d'immersion et ceux du groupe-témoin anglais semblent avoir des attitudes positives envers le bilinguisme et les locuteurs bilingues; d'autre part, les élèves des classes d'immersion ont tendance à percevoir leur communauté ethno-linguistique en termes plus modérés.

L'immersion au secondaire 1

L'acquisition de la langue anglaise

Aucun des résultats de la recherche n'indique que les programmes d'immersion au secondaire 1 de même que les programmes de consolidation aient eu un quelconque effet négatif sur la compétence des élèves en anglais. En fait, les différences relevées entre les élèves des classes d'immersion et ceux du groupe-témoin anglais étaient en faveur des premiers. Comme dans

le cas des programmes d'immersion au primaire, rien n'indique qu'au niveau du secondaire le programme d'immersion ait présenté un obstacle à l'apprentissage de l'anglais pour les élèves anglophones classés au-dessous de la moyenne – leurs compétences linguistiques sont aussi bonnes que celles des élèves classés au même niveau dans le groupe-témoin anglais et ce, à la fin du secondaire 1 et pendant les années subséquentes.

Le rendement scolaire

Le rendement scolaire des élèves des classes d'immersion au secondaire ne semble pas avoir été perturbé par un enseignement dispensé dans une langue seconde. Cette constatation est également confirmée par les résultats des tests de mathématiques et des examens de fin de secondaire du ministère de l'Education du Québec (Genesee & Chaplin, 1976; Genesee, 1977).

Dans ce dernier cas, la performance des élèves des classes d'immersion qui ont passé leur examen en français de matières telles que la chimie, les mathématiques, etc. enseignées en français dans le cadre des cours optionnels offerts par "les programmes de consolidation" après le secondaire 1, a été comparée 1) aux normes provinciales établies à l'intention des élèves francophones du secondaire et/ou 2) à la performance d'autres élèves anglophones qui ont passé la même épreuve en anglais. La comparaison des résultats obtenus par les élèves d'immersion et les élèves du groupe-témoin anglais a révélé, même une fois le facteur Q.I. statistiquement neutralisé selon la méthode des covariances, que 1) les élèves des classes d'immersion ont obtenu d'aussi bons résultats aux examens de langue anglaise que ceux ayant suivi le programme traditionnel en anglais; en fait, statistiquement, ils ont obtenu des notes beaucoup plus élevées que leurs camarades du programme officiel; et 2) leurs notes ont été comparables dans des matières telles que la physique, la chimie et l'histoire. Par rapport aux normes provinciales établies pour les élèves francophones, les résultats obtenus par les élèves du BEPGM inscrits aux cours spéciaux de post-immersion ont, dans l'ensemble, été meilleurs que ceux de leurs camarades francophones du reste du Québec ayant passé les mêmes épreuves. Ces examens portaient sur l'histoire, la géographie, les mathématiques, la dactylographie et les arts plastiques. Ces résultats doivent être interprétés à la lumière des variables socio-économiques et des facteurs scolaires et géographiques propres au groupe considéré. En particulier, les élèves-échantillons du BEPGM représentent probablement, en moyenne, un groupe plus favorisé comparativement aux échantillons anglais et français qui reflètent l'ensemble de la population scolaire francophone et anglophone. De plus, le niveau socio-économique et scolaire des élèves des classes d'immersion est probablement plus homogène que celui des élèves des deux autres groupes.

Les résultats des tests standardisés de mathématiques ont montré que les élèves des classes d'immersion classés au-dessous de la moyenne ont acquis en mathématiques le même niveau de connaissance que celui des élèves comparables du programme traditionnel de la Commission scolaire; par conséquent, l'apprentissage de ces élèves n'a en rien été handicapé du fait que l'enseignement ait été dispensé en français.

L'acquisition de la langue française

La grille des résultats des tests de langue française est analogue à celle établie pour les élèves du programme d'immersion au primaire. Ce qui veut dire que les élèves des classes d'immersion du secondaire 1 ont atteint une compétence comparable à celle des francophones en ce qui concerne les aptitudes intégratives de la langue telles que la compréhension auditive et la compréhension écrite; mais leur compétence est inférieure pour ce qui est de la maîtrise des éléments discrets du langage, en grammaire par exemple, ou de son caractère générateur comme dans l'expression orale. Par exemple, l'administration d'un test standardisé portant sur la compétence en langue française a montré que les résultats des élèves de classes d'immersion du secondaire 1 et du "programme de consolidation" se situaient au même rang stanine moyen que ceux des élèves francophones. De plus, leur compétence en lecture à tous les niveaux s'est révélée égale à celle des élèves du groupe-témoin francophone. Leur expression orale s'est généralement située dans une fourchette de 3 à 4, selon une échelle de 5 points, 5 représentant un niveau de compétence excellent ou comparable à celui d'un francophone.

La relation entre le Q.I. et la compétence en français a été moins bien marquée dans le cas de ce programme. Le Q.I. semble jouer un plus grand rôle dans l'acquisition de la communication interpersonnelle, tant au niveau secondaire qu'au niveau primaire. Ces études n'indiquent pas clairement si les causes sont imputables aux facteurs de sélection des élèves ou aux différences réelles d'apprentissage de la langue. Le Q.I., tout comme dans le programme d'immersion au primaire, s'est révélé être un facteur important dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture aussi bien en français qu'en anglais.

Attitudes

Les résultats relatifs aux attitudes des élèves quant au programme d'immersion, à leur compétence en langue seconde et à leurs motivations à apprendre et à utiliser le français se sont révélés largement semblables à ceux du programme d'immersion au primaire. Aucune étude n'a été entreprise, à ce niveau, sur la perception que l'élève a de la connaissance d'une seconde langue, de lui-même et des autres dans une communauté ethno-linguistique.

Comparaison entre le programme d'immersion du primaire et le programme d'immersion du secondaire

A ce jour, quatre études comparatives entre le programme d'immersion au primaire et celui du secondaire ont été menées par le BEPGM (Genesee & Chaplin, 1975; Genesee 1976; Troué, 1977; Genesee & Leblanc, 1977). Nous résumons ci-dessous les résultats de ces études:

1. A la fin du secondaire 1, rien n'indique que les élèves des classes pilotes d'immersion au primaire ont un avantage sur les élèves des classes d'immersion du secondaire 1 (Genesee & Chaplin, 1975);

2. A la fin du secondaire 2, les élèves des classes pilotes d'immersion du primaire (c.a.d. la première cohorte) ont obtenu des résultats bien plus élevés que ceux du groupe d'immersion du secondaire 1 à la plupart des tests de français. (Troué, 1977);

3. La deuxième cohorte des classes d'immersion du primaire s'est révélée d'une compétence en français supérieure à celle des élèves des classes du secondaire 1 et ce, tant à la fin du secondaire 1 que du secondaire 2 (Genesee 1976; Genesee & Leblanc, en préparation).

Les avantages du programme d'immersion au primaire évalués à la fin du secondaire 2 ont été les plus marquants dans les domaines suivants: rendement en français, lecture, compréhension auditive et certains aspects de la production orale. La plupart des différences notées dans la production orale à la fin du secondaire 2 se situaient entre les élèves ayant fréquenté les classes d'immersion au primaire et ceux du secondaire 1 répartis dans les ailes d'immersion; très peu de différences marquantes ont été notées en production orale à la fin du secondaire 2 entre les élèves ayant suivi le programme d'immersion au primaire et ceux ayant suivi le programme au secondaire 1 dans des centres d'immersion. Des résultats concluant à une performance supérieure des élèves des classes d'immersion au primaire ont été obtenus par d'autres chercheurs, les uns oeuvrant dans les écoles du South Shore Protestant Regional School Board, les autres dans des écoles d'immersion situées dans la région d'Ottawa. Il ne sera possible d'établir une comparaison définitive entre ces différents programmes d'immersion que lorsque tous les groupes auront terminé leur cycle d'études secondaires. Le "résultat net" de chacun de ces programmes pourra alors être établi.

C) ORIENTATION FUTURE DE LA RECHERCHE

A l'heure actuelle, bien qu'un travail important ait été accompli, tant en termes d'implantation que d'évaluation des programmes, beaucoup reste encore à faire. La plupart des recherches entreprises à ce jour se veulent plutôt sommatives en ce qu'elles ont trait à l'évaluation de programmes et plus particulièrement à l'évaluation des résultats ou du "produit". Certes, ces types de recherche répondent à des besoins réels et méritent d'être poursuivis. Il convient en effet.

1) de poursuivre jusqu'à la fin du secondaire les études comparatives entre le programme d'immersion au primaire, celui du secondaire 1 (un an) et celui du secondaire 1-2 (deux ans). Une étude comparative entre ces trois types d'immersion est actuellement en cours. Une évaluation de ces groupes est prévue chaque année jusqu'à la fin du secondaire 5, époque à laquelle le résultat net de chaque programme devrait se concrétiser.

2) d'actualiser la politique de la commission (juin 1977) qui prévoit étendre les programmes d'immersion, sous une forme ou sous une autre, à tous les élèves du BEPGM, et de prévoir que, sous l'influence de facteurs sociaux et législatifs cela entrainera une demande d'implantation de programmes d'immersion dans les milieux défavorisés. Il n'y existe actuellement aucune classe d'immersion. La création d'un tel programme devrait être subordonnée à une évaluation longitudinale soigneuse de l'impact sur les élèves concernés. Il n'existe actuellement aucune étude pouvant servir de repère quant à l'efficacité d'un programme d'immersion créé à l'intention de ce type d'élèves. Les études actuelles qui ont porté sur la relation entre les indices socio-économiques et l'immersion, bien que concordant avec les recherches menées par le BEPGM, ne constituent pas à proprement parler une évaluation pertinente de la question (Voir Genesee 1976). Par conséquent, une telle étude sera nécessaire au moment opportun.

3) de créer des services aux étudiants, qui au fur et à mesure que les programmes d'immersion, particulièrement au primaire, se populariseront et que l'éventail des niveaux de compétences des élèves inscrits au programme s'élargira, s'avèreront nécessaires. Ces services tels que les classes de récupération en langue ou les services de psychométrie deviennent importants et font partie des services offerts à tous les autres élèves de la Commission; mais à ce jour ils n'ont pas été mis à la disposition des élèves des classes d'immersion. De ce fait, les élèves doivent quelquefois être transférés dans les classes d'anglais pour bénéficier de ces services. Cependant, l'introduction de ces services au niveau des programmes d'immersion pose certains problèmes car il ne semble pas exister de modèle éprouvé où les services sont offerts dans une langue seconde. Par conséquent, une évaluation complète doit accompagner la mise en place de ce type de services.

4) de déterminer dans le même esprit, les difficultés particulières auxquelles font face les élèves des classes d'immersion et les motifs pédagogiques qui conduisent un certain nombre d'élèves à abandonner le programme. Si, par le biais de la recherche, il devient possible de déterminer avec précision les difficultés et les motifs d'abandon, des méthodes appropriées pourront être élaborées pour traiter de ces deux aspects. A ce jour, l'on sait relativement peu de choses sur les besoins particuliers des élèves des classes d'immersion ce qui, dans un contexte plus large, constitue un sujet de préoccupation pour tous les éducateurs.

Cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires. Bien que l'accent mis sur la recherche sommative ait servi à démontrer l'efficacité, la légitimité et les avantages de l'immersion en français et à la faire accepter dans la communauté protestante anglaise comme une méthode normale d'instruction publique, cette démarche a été moins utile au niveau du développement de programmes. Nous savons que ce n'est pas là l'objectif de la recherche sommative. Par conséquent, si l'on songe à sérieusement développer les programmes, il faudrait entreprendre des recherches de nature formative, c'est-à-dire, portant sur le processus et les techniques d'enseignement ainsi que sur les programmes d'étude offerts. Les études suivantes devraient être entreprises:

1) Etude sur les techniques d'enseignement. Il est ressorti de la description des programmes et des méthodes employées que l'on connaît très peu d'éléments sur les techniques réelles d'enseignement et leur efficacité différentielle. Afin d'optimiser l'efficacité de ces programmes, à la fois au niveau de l'apprentissage de la langue et du rendement scolaire, il est indispensable de mieux faire connaître ces techniques. Prenons un exemple simple et considérons le cas de la correction des fautes de langage des élèves. Quelles sont les méthodes utilisées par les professeurs pour corriger les fautes de français de leurs élèves – correction incidente ou systématique accompagnée ou non de périodes de révision? Quelles sont celles qui, au niveau de l'apprentissage de la langue, ont donné les meilleurs résultats? Les méthodes, même les plus efficaces, peuvent-elles être appliquées uniformément par tous les professeurs? Seule une étude objective et systématique des différentes techniques d'enseignement permettra de jeter les bases d'une véritable pédagogie de l'immersion.

2) Description de la compétence linguistique de l'élève. Parallèlement à la question 1, il serait utile d'avoir une meilleure estimation de la compétence linguistique des élèves des classes d'immersion; c'est-à-dire, leur maîtrise des structures phonologiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques de la langue. A ce jour, les études ont surtout porté sur l'évaluation des résultats en français et en particulier, sur les aptitudes fonctionnelles. Cette approche a eu tendance à éviter l'étude de l'acquisition de règles ou de structures telles que le passé composé, le subjonctif, l'utilisation des conjonctions, etc. Si l'enseignement doit être adapté aux besoins linguistiques réels des élèves, il s'agit alors d'établir des normes de correction linguistique. Une étude préliminaire a été lancée en 1976/77. Ce type de recherche est de mieux en mieux acceptée, l'approche de l'immersion ayant acquis la confiance des milieux scolaires, il s'agit à présent pour les éducateurs, de l'améliorer.

3) Evaluation de l'efficacité de l'immersion au niveau socio-culturel. Les éducateurs et les parents s'inquiètent de ce que les compétences linguistiques et les valeurs sociales acquises à l'école permettent à leurs enfants de mieux s'intégrer dans leur nouvelle communauté. Les programmes d'immersion reflètent ces préoccupations au niveau de l'efficacité des aptitudes linguistiques de l'enfant dans une communauté majoritairement francophone, de leur connaissance et de leur sensibilisation à leur propre culture

à l'intérieur d'un environnement culturel francophone. Bien qu'il soit évident que les élèves des classes d'immersion acquièrent de plus grandes aptitudes linguistiques, nous ne savons pas s'ils acquièrent l'éventail complet des compétences linguistiques dont ils auront besoin au Québec; par exemple, le français enseigné dans le cadre des programmes d'immersion est-il suffisant pour s'adapter au large éventail de situations sociolinguistiques auxquelles ces élèves auront à faire face en quittant l'école? Leur acquisition de la culture française sera-t-elle suffisante pour leur permettre d'utiliser de façon appropriée leur compétence linguistique? Ces questions nous amènent à nous demander si des interventions pédagogiques peuvent être développées pour répondre à ces besoins.

4) Modèles de rechange pour les "programmes de consolidation". L'efficacité ultime des programmes d'immersion, comme dans tout programme pédagogique, repose sur le programme de consolidation. Les points de vue divergent quant à l'approche la plus appropriée. Par exemple, certains plaident en faveur de cours intensifs de français pour compléter le cours d'immersion; d'autres préfèrent des cours orientés vers des activités particulières, comme le théâtre, pour développer une certaine "sophistication" de la langue; d'autres encore plaident en faveur de l'enseignement en français de certains cours tels que la physique. Une étude systématique de ces différentes propositions s'impose afin d'établir un programme efficace.

En résumé, les recherches futures pour répondre aux besoins peuvent être classées en deux grandes catégories: 1) recherche sommative et 2) recherche formative. Dans le premier cas il s'agira de poursuivre et d'élargir les recherches actuelles, en particulier 1) évaluation comparative des trois options d'immersion offertes par le BEPGM; 2) évaluation du modèle d'immersion dans les milieux socio-économiques défavorisés; 3) développement et évaluation de services particuliers aux élèves – récupération et psychométrie; 4) étude des problèmes et besoins des élèves des classes d'immersion.

Quant à la recherche formative au BEPGM, elle devra s'orienter vers les questions qui touchent le développement des programmes, en particulier 1) techniques efficaces d'enseignement; 2) compétence linguistique des élèves au niveau phonétique, lexical, syntaxique et sémantique; 3) efficacité socio-culturelle du programme d'immersion et 4) programmes de consolidation efficaces. Plusieurs des questions soulevées dans cette section constituent les fondements d'une pédagogie efficace de la langue seconde en général et par conséquent, des champs de recherche éminemment importants.

REFERENCES COMPLEMENTAIRES

Dockrell, W. B., & Brosseau, J.F. The correlates of second language learning by young children. Alberta Journal of Education, 1967, 13, 295–298.

Gardner, R., & Lambert, W.E. Attitudes and motivation in second language learning, Rowley, Mass. : Newbury House, 1972.

Lambert, W. E., & Tucker, G.R. The bilingual education of children: The St. Lambert Experiment. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

Stern, H.H., Swain, [illegible] McLean, L.D. Three approaches to teaching French. Toronto: Minister of Education, Ontario, 1976.

TABLEAU 1

ETAT RECAPITULATIF DES EFFECTIFS

INSCRITS AU PROGRAMME D'IMMERSION DU PRIMAIRE DEPUIS 1968

	Sept' 68	Sept' 69	Sept' 70	Sept' 71	Sept' 72	Sept' 73	Sept' 74	Sept' 75	Sept' 76	Sept' 77
MATERNELLE										
Effectifs	106	110	506	541	537	656	705	839	758	721
Pourcentage	02	03	12	14	15	20	21	23	24	24
PRIMAIRE 1										
Effectifs	32	85	191	379	451	495	575	628	817	663
Pourcentage	00	02	04	08	11	13	15	16	22	20
PRIMAIRE 2										
Effectifs		36	81	163	359	440	469	548	596	712
Pourcentage		01	02	04	08	11	12	14	16	22
PRIMAIRE 3										
Effectifs			34	62	154	353	402	434	507	560
Pourcentage			01	01	04	08	10	11	14	18
PRIMAIRE 4										
Effectifs				34	59	156	319	350	403	466
Pourcentage				01	01	03	07	08	11	15
PRIMAIRE 5										
Effectifs					59	59	156	232	343	373
Pourcentage					01	01	04	05	08	11
PRIMAIRE 6										
Effectifs						61	58	122	265	306
Pourcentage						01	01	03	06	08

TABLEAU 2

ETAT RECAPITULATIF DES EFFECTIFS

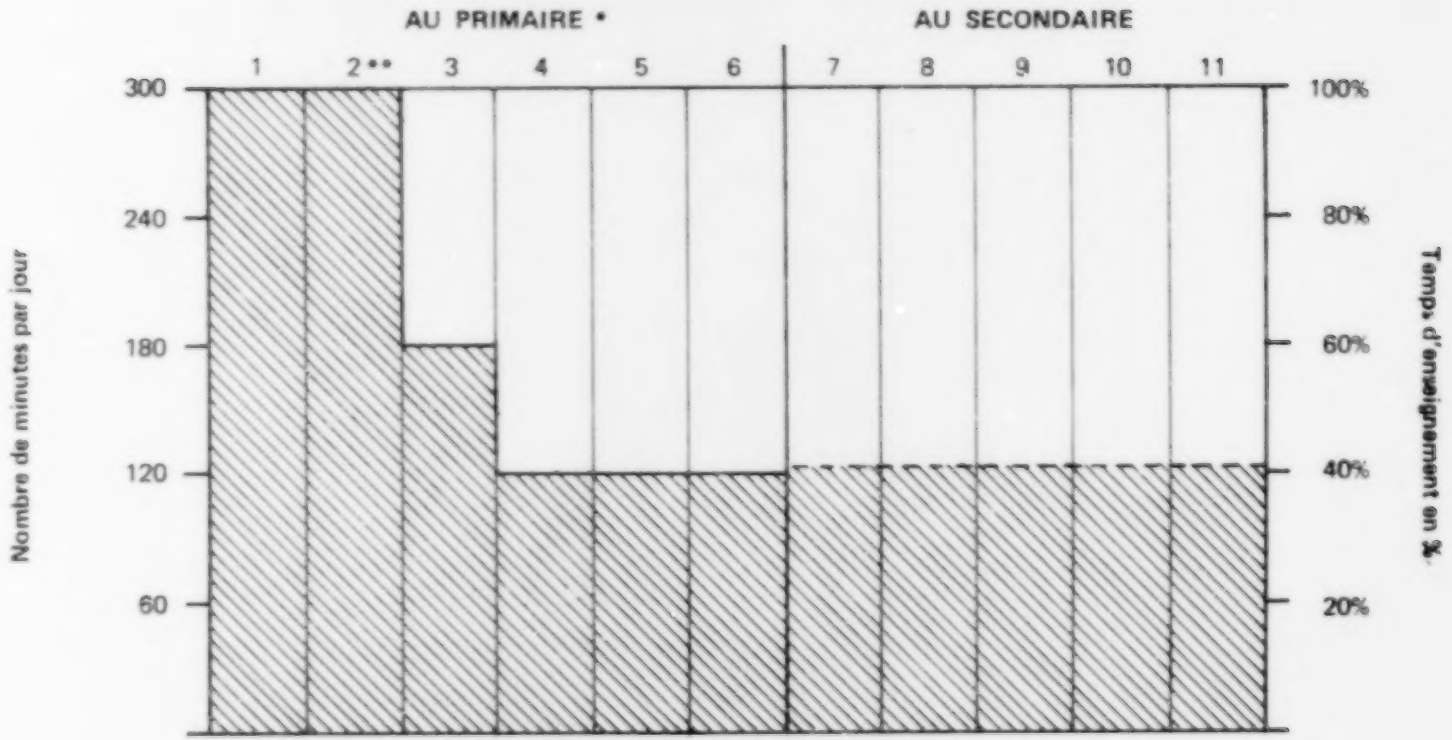
INSCRITS AU PROGRAMME D'IMMERSION AU SECONDAIRE 1 DEPUIS 1969

	Sept' 69	Sept' 70	Sept' 71	Sept' 72	Sept' 73	Sept' 74	Sept' 75	Sept' 76	Sept' 77
SECONDAIRE 1									
Effectifs	268	941	1 111	1 447	1 577	1 562	1 765	1 727	1 613
Pourcentage	05	17	20	29	32	36	40	46	44
SECONDAIRE 2									
Effectifs		260	977	990	1 278	1 353	1 330	1 452	1 293
Pourcentage		05	20	19	26	30	31	35	33
SECONDAIRE 3									
Effectifs			314	771	833	1 080	1 148	1 062	1 108
Pourcentage			06	16	17	22	25	25	27
SECONDAIRE 4									
Effectifs				304	592	818	933	842	905
Pourcentage				06	12	17	20	18	22
SECONDAIRE 5									
Effectifs					104	527	813	851	742
Pourcentage					02	11	17	18	16

FIGURE 1

PROGRAMME D'IMMERSION AU PRIMAIRE

Temps approximatif consacré à l'enseignement du français par jour



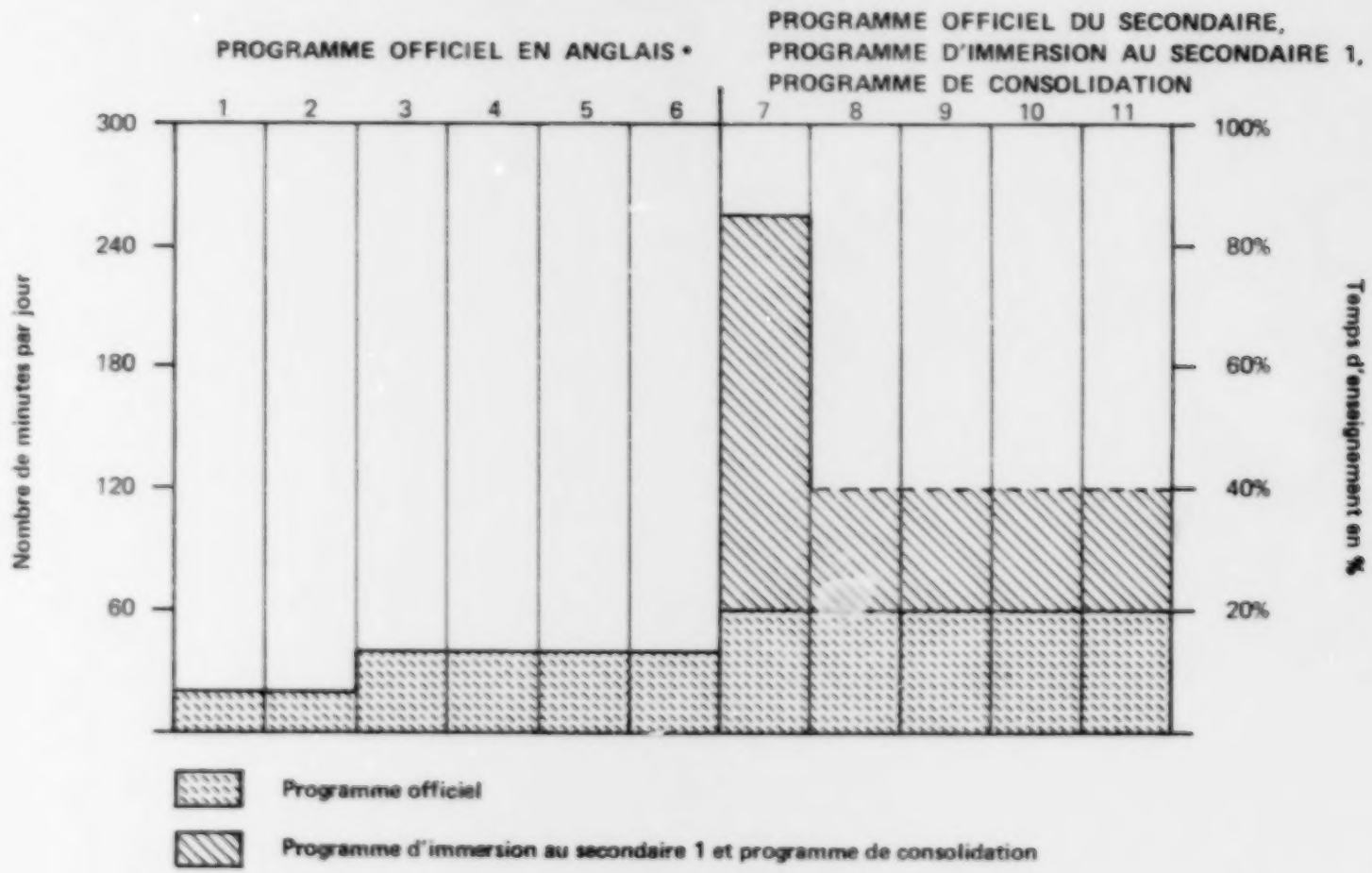
* A la maternelle l'enseignement est dispensé entièrement en français sur une demi-journée.

** Au cours du second semestre, l'enseignement en anglais peut représenter jusqu'à 20% du temps d'enseignement.

FIGURE 2

PROGRAMME D'IMMERSION AU SECONDAIRE 1 ET PROGRAMMES DE CONSOLIDATION

Temps approximatif consacré à l'enseignement du français par jour

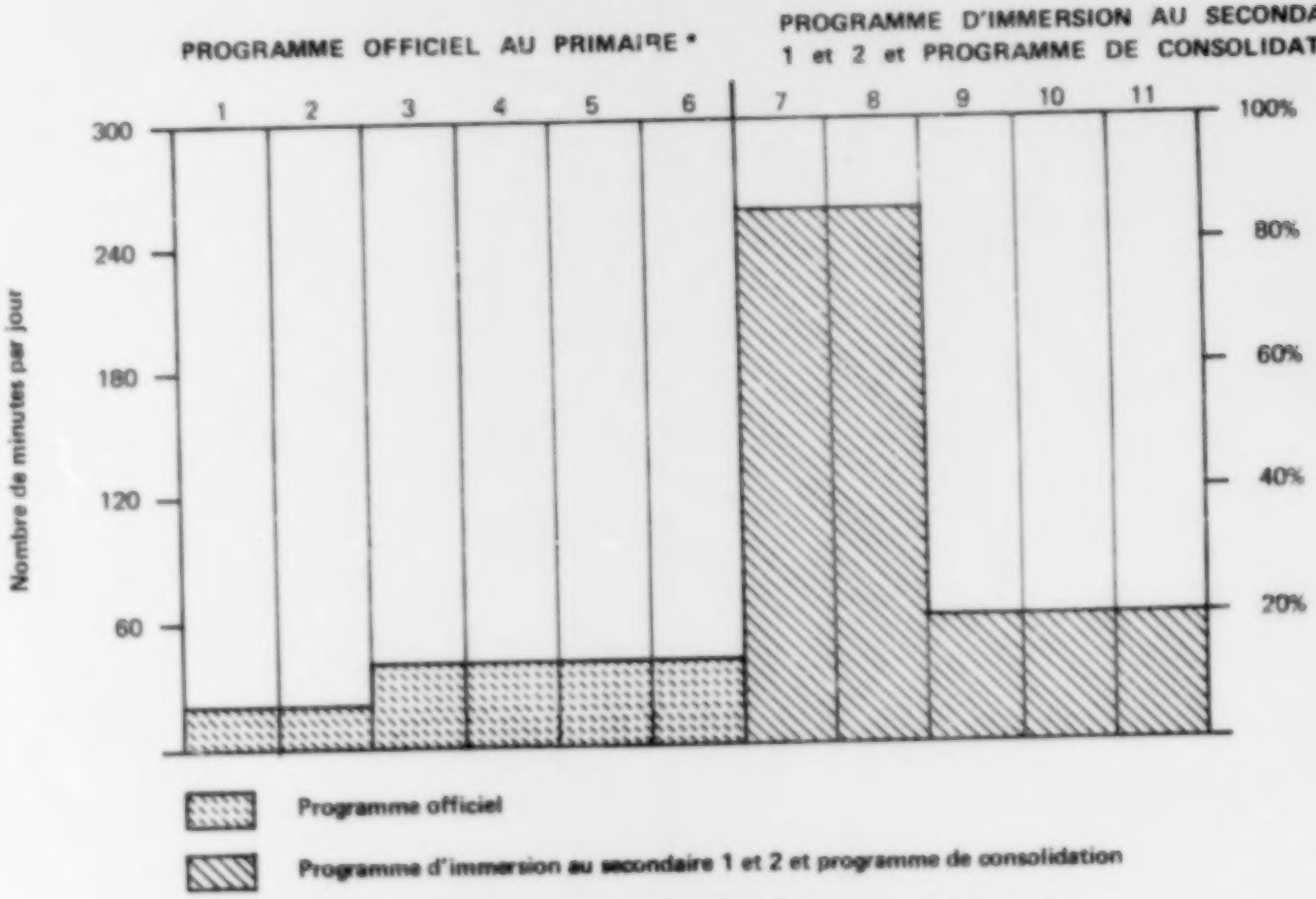


• A la maternelle, 20 minutes par jour sont consacrées à l'enseignement du français.

FIGURE 3

PROGRAMME D'IMMERSION AU SECONDAIRE 1 ET 2 ET PROGRAMME DE CONSOLIDATION

Temps approximatif consacré à l'enseignement du français par jour



* A la maternelle, 20 minutes par jour sont consacrées à l'enseignement du français.

FIGURE 4

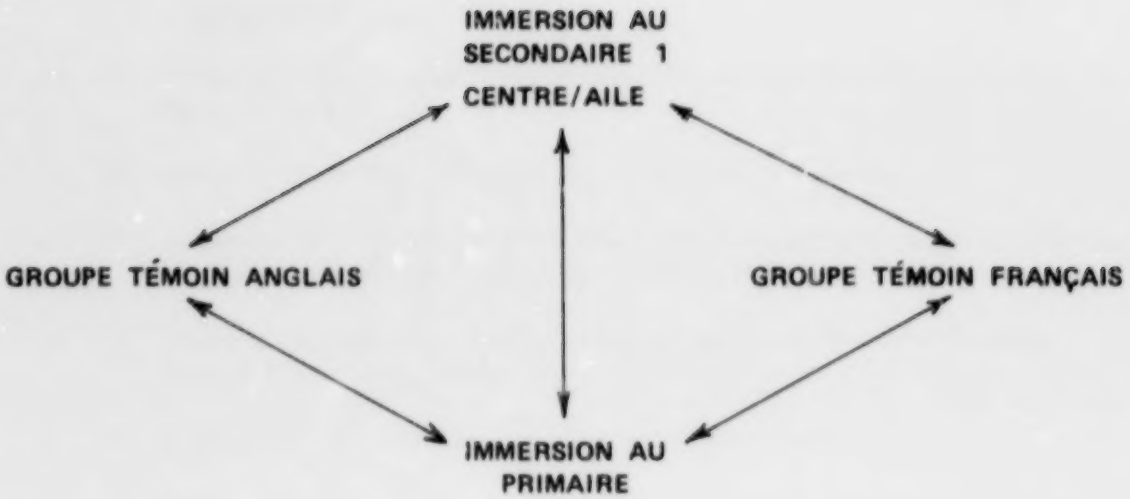


SCHÉMA DU PROCESSUS DE RECHERCHE

ANNEXE A

BIBLIOGRAPHIE

1970 – 1973 (E. Polich)

1) Report on Roslyn Testing – (May '71 testing of Grades 2 & 3).

2) Report on the 1971–72 Roslyn French Immersion Results – (May '72 testing of Grades 3 & 4).

3) Report on the 1972–73 Roslyn French Immersion Evaluation – (May '73 testing of Grades 4 & 5).

4) Progress in the Acquisition of English Skills of Grade One French Immersion Students. (1970–71)

5) Evaluation of the 1972–73 Grade Two French Immersion Program.

6) Assessment of Grade Three Students Who Enrolled from English Kindergarten into the Grade One French Immersion Program. (May 1973)

7) Report on the Evaluation of the Lower Elementary French Immersion Program Through Grade Three. (1971–73)

8) Grade Seven 1970–71 French Immersion Evaluation Project.

9) Report on the Evaluation of the Grade Seven French Immersion Program. (1971–72)

10) Evaluation of the 1971–72 Grade Eight and the 1972–73 Grade Nine French Immersion Programs.

11) Evaluation of the 1972–73 Grade Ten French Immersion Students.

1973 – 1977 (F. Genesee)

12) Genesee, F., Allister, T., & Morin, S. Evaluation of the 1973–74 Grade 7 French Immersion Class – February 1974. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, September, 1974.

13) Genesee, F., Allister, T., & Morin, S. Evaluation of the 1973–74 Pilot Grade II French Immersion Class. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, September, 1974.

14) Genesee, F., Morin, S., & Allister, T. Evaluation of the 1973–74 Grade 7 French Immersion Class – June 1974. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, October, 1974.

15) Genesee, F., Morin, S., & Allister, T. Evaluation of the 1973–74 Grade 4 French Immersion Class. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, October, 1974.

16) Genesee, F. Students' Attitudes Toward French Immersion Programs. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, November, 1974.

17) Genesee, F. An Evaluation of the English Writing Skills of Students in French Immersion Programs. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, November, 1974.

18) Genesee, F., & Chaplin, S. A comparative evaluation of the Westmount Park French Program, the Early French Immersion Program and the FSL Program at the Grade 4 level. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, November, 1975.

19) Genesee, F., & Chaplin, S. A comparison of the Early French Immersion, Grade 7 French Immersion and FSL Programs at the Grade 7 level: A preliminary report. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, November, 1975.

20) Genesee, F., & Chaplin, S. Evaluation of the 1974–75 Grade 5 French Immersion Class. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, January, 1976.

21) Genesee, F., & Chaplin, S. Evaluation of the 1974–75 Grade II French Immersion Class. A report submitted to the Protestant School Board of Greater Montreal, February, 1976.

22) Genesee, F., & Stefanovic, B. Evaluation of the 1975–76 Grade 6 French Immersion Class. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, November 1976.

23) Genesee, F., & Stefanovic, B. Evaluation of the 1975–76 Grade II French Immersion Class – Cohort 3. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, November 1976.

24) Genesee, F., & Stefanovic, B. A sociolinguistic study of French language usage among French Immersion students. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, December 1976.

25) Genesee, F., & Stefanovic, B. Evaluation of the Westmount Park enriched French Program – a follow-up study. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, October, 1976.

26) Genesee, F. Comparative evaluation of The Early French Immersion, Grade 7 French Immersion and FSL Programs – A follow-up study. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, November, 1976.

27) Genesee, F. The suitability of French immersion programs for all children. The Canadian Modern Language Review, 1976, 32 494–515.

28) Genesee, F. The role of intelligence in second language learning. Language Learning, in press, 1976.

29) Genesee, F., Polich, E., & Stanley, M.H. An experimental French Immersion program at the secondary school level – 1969–74. The Canadian Modern Language Review, in press, 1976.

30) Genesee, F. A longitudinal evaluation of an Early French Immersion school program. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, 1977.

31) Troué, S. A comparison of the Pilot Early Immersion, Grade 7 Immersion and FSL Programs at the Grade 8 level. Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal, 1977.

32) Genesee, F. Addendum to Evaluation of the 1975–76 Grade II French Immersion Class.

33) Genesee, F. A Comparative Evaluation of Three Alternative French Immersion Programs: Grades 7 and 8. January 1978.

34) Genesee, F., & Hamayan, E. Variation Individuelle dans L'Apprentissage d'Une Langue Seconde au Niveau Primaire.

35) Genesee, F. French Immersion and Students' Perceptions of Themselves and Others: An Ethnolinguistic Perspective. November 1977.

36) Genesee, F., & Holobow, N. Students' Reactions to Variations in Second Language Competence. November 1977.

37) Genesee, F. Acquisition of reading skills in immersion programs. Foreign Language Annals, in press, 1978.

38) Genesee, F. Is there an optimal age for starting second language instruction in school? McGill Journal of Education, in press, 1978.

Achevé d'imprimer à
Québec en février 1979, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Février 1979

7879-285

16-0297